LE TRIOMPHE DE LA PÉDAGOGIE DE SOUTIEN : UN TROMPE L'ŒIL ?

Jean Houssaye
Sciences de l'éducation
Université de Rouen - CIVIIC

Ce qui caractérise aujourd'hui la sphère pédagogique telle que les décisions politiques la dessinent, c'est l'empilement et le foisonnement des dispositifs. On peut y rencontrer l'aide individualisée, l'accompagnement éducatif, l'accompagnement à la scolarité, les programmes personnalisés de réussite éducative, les programmes de réussite éducative, les études surveillées, l'aide aux devoirs, le soutien, les stages de remise à niveau pendant les vacances, l'accompagnement individualisé, etc. Comment se reconnaître dans cette exubérance pédagogique ? En saisissant les principes de ces dispositifs. Or il s'agit de ne pas se tromper : l'essentiel est ailleurs et se nomme enseignement simultané.

Dans le même temps, curieusement, la notion de différenciation, omniprésente dans les discours pédagogiques récents, apparaît de moins en moins. On peut toujours, dans ce cas, faire l'hypothèse qu'on assiste à une simple substitution de termes, sans modification en profondeur du champ de références pédagogiques, dans un mouvement de continuité qui exige que se consument les termes pour que l'innovation perdure et soit acceptée. Nous ferons plutôt l'hypothèse suivante : nous assistons au grand retour de la pédagogie de soutien dans un mouvement qui signe la mort de la pédagogie différenciée en tant que référence dominante. Voilà ce que nous voudrions établir, d'abord en rappelant l'évolution historique de la gestion de l'hétérogénéité, ensuite en définissant la nature de la pédagogie de soutien, enfin en analysant le sens de son retour actuel.

1 - SURVOL PEDAGOGIQUE DE LA GESTION DE L'HETEROGENEITE

Le fait que tous les élèves ne soient pas au même niveau n'entraîne pas que des élèves ne soient pas au niveau, ni même que l'on crée des niveaux dans la structure scolaire. Dit autrement, la question des différences entre les élèves a toujours été un fait : l'hétérogénéité cognitive n'a cessé de s'imposer dans les classes, même si l'hétérogénéité sociale et l'hétérogénéité culturelle, elles, ont eu des statuts variables à l'école. Mais ce fait a été géré de manières très différentes. Nous éviterons de remonter jusqu'à l'Antiquité ou même au Moyen-Age sur ce point, même si chacun se souvient qu'à l'université les étudiants qui écoutaient les mêmes maîtres avaient des âges très différents et venaient de cursus pour le moins diversifiés.

Nous partirons plutôt des années 1830 qui signent la véritable organisation de l'école actuelle, particulièrement au niveau du primaire (Lelièvre, 1990). Trois modes rentrent alors en concurrence, chacun à sa manière résolvant la réalité hétérogène des élèves. Le mode dominant, classique, traditionnel, est nommé individuel. Il tient du préceptorat mais comprend tous les élèves rassemblés dans la même salle de classe, quels que soient leur âge et leur niveau. Le maître enseigne successivement à chaque élève individuellement en s'adaptant au niveau de chacun ; mais, comme pendant ce temps il laisse les autres sans occupation, de l'avis général la méthode est lente, peu efficace et, qui plus est, utilisée par des maîtres incompétents. Il convenait donc de la réformer et d'adopter des méthodes modernes. Qu'est-ce à dire ? Une alternative se présente alors.

Quoiqu'ancien, puisqu'il a été codifié en 1720 par Jean-Baptiste de la Salle, le mode simultané est peu présent en 1815 puisqu'il reste l'apanage des frères des écoles chrétiennes (5% des élèves). Dans cette configuration, trois frères se réunissent pour ouvrir une école d'une centaine d'enfants, qu'ils répartissent en groupes de niveau (soit une classe par frère, ce qui donnera naissance au découpage fondamental entre le CP, le CE et le CM). Chaque frère enseigne simultanément la même chose au même moment à l'ensemble des enfants de sa classe ; les élèves sont donc constamment occupés à la même chose selon la seule ordonnance du maître et les résultats s'en ressentent.

Mais voici qu'importé d'Angleterre et introduit en 1815, le mode mutuel séduit la France, ne serait-ce que parce qu'il semble adapté à la triste situation de manque d'enseignants compétents. Il consiste à regrouper plusieurs dizaines ou centaines d'enfants dans une seule grande salle, à les diviser en groupes de niveaux-matières (de telle sorte que chaque enfant peut être dans un groupe différent selon qu'il s'agit de lecture, d'écriture, de calcul, etc.), à confier chaque groupe à un moniteur (un enfant plus avancé et instruit préalablement par l'enseignant), à installer le maître sur une estrade et à lui faire transmettre des ordres aux élèves par le relai des moniteurs.

Comme l'explique très bien Nique (1990), dans la conjoncture politique de l'époque qui visait à substituer l'Etat à l'Eglise dans le secteur de l'éducation, l'enseignement mutuel aurait dû l'emporter. Or il n'en fut rien : à partir de 1830, Guizot, ministre de l'éducation, fit le choix du mode simultané et eut ainsi une influence décisive, notamment en imposant des manuels et en créant un corps d'inspecteurs d'Etat : "Loin d'être un accident de l'histoire, le dispositif scolaire mis en place pour la généralisation de l'instruction primaire en France en ce début du XIXè siècle est en réalité l'application d'un programme politique qui vise à mettre l'Ecole au service de l'Etat, et qui convient si bien, semble-t-il, à nos choix politiques fondamentaux qu'il sera adopté sans subir de modification majeure par tous les régimes qui se sont succédé jusqu'à aujourd'hui : la Monarchie Constitutionnelle, l'Empire et la République" (Nique, 1990, p. 233). Certes le coup d'arrêt donné à l'enseignement mutuel ne fut pas général ni immédiat mais, peu à peu, le mode simultané en vint à devenir la référence.

Jules Ferry ne fit que se servir en le magnifiant de l'outil scolaire qu'avait élaboré Guizot cinquante ans plus tôt et que Duruy et Gréard avaient maintenu et développé. Le mode simultané échappa aux frères des écoles chrétiennes et devint républicain. L'école primaire a trois niveaux : cours élémentaire, cours moyen, cours supérieur (le cours préparatoire sera officialisé en 1923 par Paul Lapie et n'aura auparavant qu'une existence officieuse, soit à l'école primaire, soit à l'école maternelle). Qui plus est, les grandes lois scolaires de 1870 réintégrèrent dans la justification de l'école la grande révolution de 1789, la théorie de l'élitisme républicain et la conjonction de la prééminence de la relation du savoir et du maître. On comprend d'autant mieux la force et la symbolique du mode simultané. N'oublions pas que dans son fonctionnement il semble rejoindre la pédagogie des lycées qui, sous l'influence des Jésuites puis de Napoléon, est déjà organisée en classes simultanées. Autrement dit, le primaire rejoint la pédagogie du secondaire.

Mais comment l'enseignement simultané gère-t-il les différences ou l'hétérogénéité ? D'abord il les justifie par l'égalité des chances : l'école pour tous est donnée à tous (le même savoir, les mêmes maîtres), tant et si bien que les inégalités ne relèvent pas du fonctionnement de l'institution mais des individus eux-mêmes dans leur investissement scolaire. Ensuite, il a tendance à mettre en place des circuits de distribution des élèves parallèles ou hiérarchisés (le primaire et le secondaire, le public et le privé, le général et le technique, le général et le professionnel, le classique et le moderne, le moderne long et le moderne court, les filières, les options, les langues, les

cycles, les ZEP et les SEGPA, l'intégré et l'apprentissage, les CLIS, les classes-relais, etc.). Bref, tout un système est mis en place qui permet de distribuer les élèves différents dans des circuits hétérogènes entre eux mais plus homogènes dans chacun. Enfin, il réduit l'hétérogénéité interne de chaque classe par un dispositif régulateur chargé d'assurer une homogénéité de fonctionnement au nom de tous : notes, classements, redoublements, non présentation aux examens, etc. L'ordre du même doit l'emporter : la même classe, le même maître, les mêmes contenus, les mêmes élèves. L'enseignement simultané suppose le maintien et la succession du même dans l'ordre de l'école. Il gère les différences en renforçant les similitudes. D'une certaine manière, il exclut le pluralisme dans la classe pour le renvoyer sur l'organisation du système scolaire. Mais que faire quand cette dernière, au nom par exemple de la lutte contre les inégalités ou encore au nom de l'école unique, réduit sa gestion externe de l'hétérogénéité et tend à la renforcer au sein de la classe elle-même, sachant que le mode simultané est fondé sur le principe contraire ? Car supposer l'homogénéité est une chose, la vivre en est une autre.

2 - L'ESSENCE DE LA PEDAGOGIE DE SOUTIEN

Il arrive en effet un moment où l'enseignement simultané, qui s'est donc imposé historiquement comme la solution pour traiter l'hétérogénéité des élèves, et qui doit prendre en compte aussi bien l'hétérogénéité cognitive que l'hétérogénéité culturelle et l'hétérogénéité sociale, apparaît lui-même comme la cause de l'hétérogénéité dans la classe. Le fait de dispenser le même enseignement à l'ensemble des élèves (programmes, rythmes, âges, cursus identiques) produit à son tour de l'échec scolaire et ne permet surtout pas de répondre à un tel échec. Il devient ainsi indispensable pédagogiquement d'introduire de l'hétérogénéité au sein des pratiques de chaque classe. La pédagogie de soutien est chargée d'y répondre.

Il est important de remarquer que cette pédagogie va devenir centrale, sur la scène pédagogique, quand l'Education nouvelle et la pédagogie non-directive vont refluer, et sur la scène de l'institution scolaire, quand les différences institutionnelles et organisationnelles du système scolaire vont se réduire singulièrement. Suivant ici fidèlement les travaux de Wittmann (1994, 1995), nous attribuerons la naissance institutionnelle de cette pédagogie à la loi du 11 juillet 1975 qui voit le ministre Haby instaurer le collège unique. On peut penser que la pédagogie de soutien est l'innovation pédagogique qui a et qui a eu le plus de succès (au niveau des pratiques) tant à l'école qu'au collège ; elle est devenue aujourd'hui officialisée dans les lycées par l'introduction de deux heures intégrées d'aide aux élèves.

De quoi s'agit-il ? Dans un système simultané régi par l'homogénéité et qui requiert cette dernière pour pouvoir fonctionner, quand la population d'élèves de chaque classe apparaît hétérogène, ce qui est d'autant plus logique que l'hétérogénéité est devenue la règle de constitution des classes, il devient indispensable de prendre en compte et de traiter ces hétérogénéités au sein de la classe elle-même afin de rétablir l'homogénéité indispensable à l'ordre pédagogique "normal". Haby supprime les filières au sein du collège, introduit l'hétérogénéité des élèves au sein de chaque classe tout en maintenant un mode simultané qui suppose l'homogénéité, et impose un dispositif de réduction et de traitement de cette hétérogénéité des publics par l'intermédiaire de la pédagogie de soutien.

Si l'on suit les divers textes ministériels qui se réfèrent au soutien, on voit se dessiner une carte de cette pédagogie. Le public ? Les élèves en difficulté, "lents", d'origine socio-culturelle défavorisée. Les finalités ? L'égalité des chances, la lutte contre l'échec et le redoublement, la compensation de tout "handicap", l'atteinte des objectifs pour tous. Les moyens ? La reprise des apprentissages de base en français et

en mathématiques, en petit groupe ou en aide individualisée, didactique et méthodologique, l'organisation de groupes de niveau. L'initiateur ? L'enseignant. L'effectif ? Un groupe restreint. Le temps ? L'aménagement de moments particuliers pendant et/ou en dehors de l'horaire scolaire habituel.

En fait, cette même pédagogie de soutien s'inscrit dans tout un ensemble de dispositifs d'aides mis en place en faveur des enfants en difficulté scolaire, dispositifs qui, tous, utilisent la notion de soutien. Il peut s'agir d'aides apportées au sein de la classe "normale" (continuité pédagogique, projet d'action éducative, projet d'école, cycles pédagogiques), d'aides dispensées dans des structures particulières (classes expérimentales, classes de perfectionnement, zones d'éducation prioritaire), d'aides complémentaires de l'enseignement (études du soir, groupes d'aide psycho-pédagogiques), de projets de restructuration de l'organisation scolaire (aménagement des rythmes scolaire, projets d'école, décentralisation, évaluations nationales à certains niveaux pour favoriser les activités de remédiation).

De même, la pédagogie de soutien croise de nombreuses autres formes pédagogiques et semble souvent cheminer de concert avec elles. Mais elle a bel et bien une spécificité, ne serait-ce que par ce qui la différencie de chacune d'elles. Elle va beaucoup moins loin que l'Education nouvelle par la place accordée à l'enfant à l'intérieur du système scolaire : pour elle, l'enseignant repère les difficultés, prévoit les séances, organise les contenus et évalue ; pour l'école active, c'est l'enfant qui construit ses connaissances. Contrairement à la pédagogie par objectifs, elle ne possède pas un dispositif précis et conserve un certain flou quant aux moyens à envisager. En désaccord avec la pédagogie différenciée, la remédiation de la pédagogie de soutien a pour but d'amener l'élève à un niveau qui lui permette de suivre de nouveau l'enseignement collectif avec profit.

Face à la pédagogie traditionnelle, la pédagogie de soutien prône l'égalité des individus sans se contenter de l'égalité des chances, la réussite de tous et non pas seulement celle des meilleurs, la compensation et non exclusivement l'élitisme. Alors que le courant non-directif s'attache à la personne et à la relation, recherche la croissance optimale et veut améliorer les capacités individuelles et sociales, la pédagogie de soutien (au moins dans ce qu'elle annonce) se focalise sur les performances scolaires et adopte plutôt un comportement de didacticien dont le principal souci consiste à améliorer l'efficacité des apprentissages cognitifs. Enfin, même si les intentions pédagogiques semblent identiques, la pédagogie de soutien ne fait pas les mêmes choix que la pédagogie de maîtrise : elle reste liée à l'égalité des chances plus qu'à l'égalité des résultats, et elle n'incorpore pas une démarche rigoureuse et opérationnelle soucieuse de rationalisation (prérequis, critères, évaluation, remédiation). Autrement dit, même si la pédagogie de soutien se présente comme un vaste ensemble de pratiques puisant aux différents courants que nous venons de croiser, elle n'en a pas moins une logique et une spécifité pédagogique qu'il convient de reconnaître.

Mais qu'en est-il dans les faits ? Il apparaît qu'elle est très présente aussi bien à l'école élémentaire qu'au collège, et maintenant au lycée et dans le supérieur (exemple : la généralisation du tutorat dans le plan réussite en licence). Prioritairement, elle permet de reprendre les apprentissages de base à l'aide d'un surplus de temps et d'explications destiné aux élèves en difficulté, à l'aide de la répétition des éléments du programme jugés indispensables à acquérir, les élèves "faibles" devant rattraper les autres pour profiter de l'enseignement collectif dispensé par ailleurs. C'est une pédagogie du rattrapage et... de la bonne conscience. Au fond, les enseignants aiment la pédagogie de soutien parce qu'elle permet de maintenir une pratique traditionnelle dans le cadre simultané, tout en ayant fait quelque chose dont on sait que ce n'est pas suffisant quant

aux résultats mais que c’est satisfaisant en termes de coûts et d’intentions. A ce titre, elle est promise à un très grand avenir : “La pédagogie de soutien est une pédagogie réparatrice d’une pédagogie traditionnelle qui propose une aide ponctuelle à ceux qui éprouvent des difficultés, susceptible d’améliorer leurs résultats scolaires. Elle est aussi une pédagogie de la compensation car elle s’adresse à un public “défavorisé”, veut pallier tous les “handicaps” et réduire les inégalités grâce à la remédiation. Pour les praticiens, la pédagogie de soutien constitue la seule pédagogie praticable et pratiquée en classe dans le domaine de l’aide aux élèves, même si l’efficacité relative et partielle n’échappe pas à l’initiateur de ces actions qui, pourtant, n’envisage pas un système d’intervention” (Wittmann, 1995, p. 79). Dit brutalement : la pédagogie de soutien a comme fonction première de soutenir la pédagogie traditionnelle dans le cadre du mode simultané. C’est là son charisme.

3 - LA FIN DE LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE, LE RETOUR DE LA PÉDAGOGIE DE SOUTIEN

Ce n’est pas dire que la pédagogie de soutien ne fait rien ni n’a aucun effet. Faisant appel à des compétences certaines, elle entraîne le praticien dans une démarche de recherche de solutions, témoin de la bonne volonté de l’adulte, sans toutefois bouleverser le fonctionnement en place (les programmes, la prédominance du cognitif, le rôle central du maître). Elle se présente comme réparatrice des perturbations apportées au mode simultané et permet à ce dernier de rester le cadre dominant de l’ordre scolaire. C’est justement ce que mettait en cause la pédagogie différenciée, qui veut mettre l’élève au centre (et non plus la classe). Il est tout de même étonnant que ceux que l’on peut considérer comme les grands réformateurs du système scolaire secondaire des années 80-90, à savoir Legrand sous Savary (on pourrait lui adjoindre de Peretti) et Meirieu sous Allègre, se trouvent être les principaux représentants de la pédagogie différenciée et que, alors qu’ils proposent des modifications référées à la différenciation pédagogique, ce qu’ils récoltent, au mieux, c’est une mise en oeuvre et une reconnaissance de la pédagogie de soutien.

La pédagogie différenciée est bel et bien une remise en cause et une subversion du mode simultané. Elle est plutôt au croisement du mode individuel, pour ce qui est du suivi des élèves par l’enseignant, et du mode mutuel, pour ce qui est de la constitution des groupes dans la classe. Quant aux références pédagogiques, elles s’inscrivent en continuité de l’Education nouvelle, qui avait justement fondé sa spécificité sur l’individualisation et la diversification dans la classe (on se souviendra que c’est Ferrière qui préface la grande thèse de Bouchet sur l’individualisation de l’enseignement en 1934), et les pédagogies par objectifs et de maîtrise, qui servaient de référence opératoire et rationnelle dans la mise en place du déroulement pédagogique (articulées à l’évaluation formative, qui naît aux Etats-Unis à la fin des années soixante et arrive en France au milieu des années soixante-dix). Un peu comme si l’Education nouvelle avait fourni les intuitions mais en était restée à des pratiques un peu brouillonnes, tandis que la pédagogie de maîtrise fournissait une méthodologie pédagogique assurée au service de la réussite de tous. Le tout semblant s’inscrire dans la tendance socialiste volontariste de l’école unique et du plan Langevin-Wallon et faire écho aux revendications d’un GFEN par exemple qui, dans les années cinquante, appelle à conjuguer démocratisation et différenciation (en donnant plus à ceux qui ont moins).

Ce n’est pas pour rien non plus que cette pédagogie différenciée s’adresse en priorité au secondaire. Elle relaie la volonté idéologique et politique de l’école unique, qui s’est d’abord adressée à l’école primaire et qui est maintenant le fait du secondaire à travers le collège (*cf.* le débat sur la culture commune), devenu la structure essentielle

et problématique de la démocratisation de l'enseignement ("Est-il possible d'enseigner dans un même établissement, dans les mêmes classes, des élèves ayant des niveaux intellectuels et affectifs différents ? Est-il possible de mélanger sur les mêmes bancs (comme on disait au début de l'école publique) les enfants des prolétaires et les enfants des bourgeois ?" - Legrand, 1981, p. 11). Ce qui signifie que la gestion externe de l'hétérogénéité des élèves tant par l'institution que par l'organisation scolaires se réduit très sensiblement, rendant plus visible et plus difficile l'hétérogénéité dans la classe. Or le mode simultané régit le secondaire : tous les élèves d'une même classe se voient proposer au même rythme le même contenu découpé en disciplines assurées, chacune, par un enseignant. Il est donc stipulé que l'apprentissage doit se dérouler à l'identique pour tous dans toutes les disciplines au même moment. Seulement les régulations internes ne semblent plus suffire (notes, classements, redoublements) et l'échec scolaire d'un bon nombre d'élèves devient tellement patent au sein des classes que l'objectif lui-même de la même école pour tous ne semble plus tenir.

La pédagogie différenciée, prenant en compte les différences entre les élèves d'une même classe, se propose de reconnaître ces différences, de les estimer légitimes, de se fonder sur elles pour assurer l'ordre de l'apprentissage dans la classe. Il ne s'agit donc plus de réduire l'hétérogénéité mais de l'agir par la pédagogie. Nous sommes bel et bien à l'opposé des principes du mode simultané. La différenciation prendra ainsi des formes différentes mais complémentaires : différenciation des processus d'apprentissage d'abord (styles cognitifs, ancrages cognitifs différents, outils et démarches d'apprentissage et de guidage), différenciation des contenus d'apprentissage ensuite (types d'objectifs, programmes noyaux, activités transversales), différenciation des structures enfin (groupes de niveau-matière, groupes de besoin, cycles pédagogiques). De façon perspicace, Meirieu a bien vu que l'obstacle à lever tenait au mode simultané : "En ce sens, et pour plagier une formule célèbre, on pourrait définir l'Ecole à construire comme l'association d'ateliers diversifiés et du tutorat systématique : des ateliers diversifiés utilisant tous les outils dont nous disposons, toutes les richesses de l'équipe enseignante, mais aussi de l'environnement scolaire et social ; et du tutorat systématique pour que chaque élève puisse identifier son niveau, se fixer des objectifs, réfléchir ses méthodologies, évaluer ses acquisitions" (1987, p. 161).

Il faut donc renoncer au mode simultané. La pédagogie différenciée globalise l'approche de l'hétérogénéité dans la classe et, en même temps, en fait une valeur au lieu d'y voir une réalité à réduire. Face à l'hétérogénéité du public scolarisé, la pédagogie différenciée promeut avant tout le respect des différences et la possibilité pour chacun de recourir à des stratégies personnelles. Les élèves, différents par nature, trouveront la solution dans la pluralité : pluralité des maîtres, des rythmes, des groupements, des formes d'évaluation. La différenciation pédagogique vise l'amélioration de l'élève et amène l'adulte à gérer les apprentissages en fonction de la singularité des apprenants. Elle prend en compte les acquis réels des élèves, leur fonctionnement, adapte les temps d'assimilation et les contenus. L'homogénéisation des structures scolaires tend à rendre nécessaire la différenciation des stratégies afin de gérer l'hétérogénéité des situations de la classe simultanée.

Et pourtant, la pédagogie différenciée, modèle de rénovation pédagogique dominant des années 80-90, n'a pas réussi à s'imposer et ne réussit toujours pas à le faire. Elle se heurte à plusieurs obstacles qui font que, au besoin sous couvert de pédagogie différenciée ou à tout le moins sous couvert de prise en compte des différences, c'est la pédagogie de soutien qui s'impose une nouvelle fois et entre en oeuvre. Le premier de ces obstacles tient à la pédagogie différenciée elle-même : elle apparaît particulièrement complexe et a tendance à décourager tout nouvel adepte par le nombre de facteurs à prendre en compte ; elle apparaît comme nécessairement

technique et ne semble pas supporter l'improvisation ; elle apparaît comme dépendante d'outils appropriés qui ne sont pas vraiment disponibles ou accessibles. Ce qui signifie que souvent les intentions et les intuitions n'ont pas été relayées par une instrumentation adéquate et maniable. Sans parler du fait que parfois elle a débouché sur une batterie de moyens pédagogiques dont le mode d'emploi était propice à décourager le non-spécialiste. La tendance sera la même pour l'évaluation formative : notion séduisante, concept introuvable, elle se révèlera très difficile à pratiquer car elle décuple le temps de travail pour un résultat trop souvent décevant. Tant et si bien que, dans bien des cas, l'enseignement général s'est rétracté et qu'il a laissé la formation professionnelle et l'enseignement technique poursuivre la démarche d'élaboration, de reconnaissance et de justification de cette pédagogie.

Le second obstacle relève de la force de la tradition éducative. Cette conjonction historique, que nous avons repérée entre la forme scolaire et le mode simultané, s'est effacée au profit d'une "évidence" d'un ordre scolaire naturel, normal, logique. Qui plus est, cette normalité pédagogique s'est agrégée tout un ensemble de justifications idéologiques qui vont s'enraciner dans les Lumières, la Révolution de 1789 et l'instauration triomphante de la Troisième République. On conviendra qu'un tel poids est de nature à provoquer une naturalisation d'une méthode d'enseignement qui la donne facilement comme éternelle et juste. Toujours est-il que l'ancrage dans le processus "enseigner" traverse le champ de l'école de façon privilégiée... et discutable (Houssaye, 1993).

Le troisième obstacle tient à la nature du changement requis par la pédagogie différenciée : elle suppose un passage du processus "enseigner" au processus "apprendre". Ce qui relève d'une modification du paradigme de référence. Le mode simultané est basé sur une pédagogie de l'enseignement. Le rapport maître-savoir est premier et l'appropriation du savoir par l'élève dépend directement de ce rapport. L'identité du savoir-maître ou du maître-savoir fait que les élèves sont traités de manière identique, hors de toute différence, et que leur acquisition du savoir ne peut dépendre que de la conduite similaire pour tous du maître détenteur. Les élèves étant censés équivalents et le savoir étant identique sous le traitement commun du maître, on ne voit pas pourquoi la différenciation serait légitime puisque l'ordre scolaire semble tout faire pour l'exclure. Le processus "enseigner" prétend rendre anormal tout écart.

A l'inverse, le processus "apprendre" considère que le rapport élève-savoir est premier et qu'il est par définition propre et problématique. Ce n'est donc pas le maître qui fait apprendre, c'est le maître qui doit permettre à l'élève d'apprendre. Appuyées d'abord sur la psychologie du développement, ensuite sur la psychologie de l'apprentissage, enfin sur la psychologie cognitive, les pédagogies de ce type fondent l'ordre scolaire sur l'apprentissage différencié et/ou individualisé des élèves. L'Education nouvelle, l'Ecole moderne, la pédagogie de maîtrise, le travail autonome, la pédagogie différenciée appartiennent à ce paradigme. C'est là une véritable révolution pédagogique qui brise les canons du mode simultané. On passe d'un processus qui érige le rapport maître-savoir au centre du système éducatif à un processus qui lui substitue le rapport élève-savoir.

Sur ces bases, en prenant en compte cette identification historique du mode simultané et du processus d'enseignement, on peut comprendre que tout changement radical de processus pédagogique se heurte à des obstacles, à des intérêts et à des justifications toutes prêtes et toutes faites. Ce qui signifie que, devant les difficultés, autant l'aménagement est tolérable, autant la mutation ne l'est pas. Or la modification ne peut être progressive ou rampante, elle ne peut être que radicale ou manifeste. Une fois installé dans un processus, on ne peut en sortir de l'intérieur ; on reste toujours tributaire de sa logique ; le changement ne peut s'opérer qu'en s'établissant d'emblée

dans un autre processus : les logiques des processus sont ainsi exclusives et non complémentaires. Ce qui signifie qu'il est illusoire de croire pouvoir implanter la pédagogie différenciée dans le processus d'enseignement, c'est-à-dire dans le mode simultané. Les principes de base sont opposés et la conciliation n'est pas possible. Pour agir, il faut choisir. La pédagogie passe par l'action. Et l'action requiert de la cohérence. Même si toute cohérence suppose des limites dans les facteurs pris en compte et entraîne le deuil d'un certain nombre de dimensions.

S'il faut choisir entre mode simultané et pédagogie différenciée, que vient faire la pédagogie de soutien dans cette histoire ? Elle relève de la stratégie d'adaptation d'un processus dominant. En effet, un processus se maintient si l'axe central, tout en s'imposant comme premier, laisse suffisamment de place et de jeu aux processus exclus. Autrement dit, le processus "enseigner", pour se maintenir, continuer à dominer et se donner comme satisfaisant, doit tolérer en son sein certains aspects du processus "apprendre" et se régénérer par lui. C'est pourquoi le mode simultané, pour résoudre ses contradictions (et on a vu qu'elles sont de plus en plus flagrantes du fait de la diminution de l'hétérogénéité institutionnelle et organisationnelle), doit inclure certains éléments du processus "apprendre" en les mettant à son service, sans les laisser devenir dominants et contradictoires. La pédagogie de soutien est là pour intégrer au mode simultané certaines vertus de la pédagogie différenciée sans lui permettre d'opérer le renversement radical qu'elle suppose.

Les actions mises en place tant pour la pédagogie de soutien que pour la pédagogie différenciée s'attachent au principe d'éducabilité et tentent de favoriser une intervention en faveur de tous, aux dépens de la fatalité de l'échec. Les deux pédagogies s'accordent également sur un possible recours à d'autres pédagogies, avec l'idée que les pédagogies se complètent et qu'il est indispensable d'intégrer des méthodes diverses et variées pour faire progresser tous les enseignés. Mais, comme nous l'avons vu, un tel accord sur les intentions et sur certaines modalités d'action ne peut cacher le fossé fondamental entre elles : pour la pédagogie de soutien, la remédiation a pour but d'amener les élèves à un niveau qui leur permette de suivre l'enseignement collectif avec profit ; pour la pédagogie différenciée, l'hétérogénéité est préalable, normale et pédagogiquement apte à combattre l'échec scolaire.

* *
*

Et c'est ainsi que la pédagogie de soutien, jouant de ses ressemblances avec la pédagogie différenciée, est acceptable comme mode de régulation du mode simultané de l'ordre scolaire. Ce dernier prouve ainsi qu'il évolue, qu'il innove, qu'il répond à ses difficultés, qu'il cherche à résoudre ses contradictions, sans avoir à se remettre en cause radicalement. Le mode simultané fait la loi à l'école, fait la loi de l'école. La pédagogie de soutien lui sert d'aide et de justification, elle apparaît comme la solution dans l'innovation, elle se donne comme la forme du changement acceptable. Elle se nourrit même des solutions radicales qui remettent en cause la pédagogie de l'enseignement. Grâce à elle, la pédagogie différenciée, alors qu'elle s'était posée et développée comme une tentative de renversement au nom d'une pédagogie de l'apprentissage, en arrive à entretenir la domination du seul mode simultané. L'institutionnalisation du soutien signe la mort de la pédagogie différenciée. Elle est le signe de l'échec de cette dernière à s'imposer comme ordre scolaire. Les réformateurs pédagogiques, promoteurs et partisans de la pédagogie différenciée, se retrouvent réduits à adapter le mode simultané en lui intégrant la pédagogie de soutien. Ce qui n'empêchera pas qu'ils devront subir de très nombreuses attaques d'une violence qui ne cesse d'étonner... Décidément, si éduquer est déjà un métier impossible, changer l'éducation relève du tour de force. Grande est la vertu de ceux qui s'y attachent.

Bibliographie :

Allal L., Cardinet J., Perrenoud P. (1979) *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne : Peter Lang.
Bouchet H. (1934) *L'individualisation de l'enseignement : l'individualité des enfants et son rôle dans l'éducation*. Paris : Alcan.
Hameline D. (1979) *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*. Paris : ESF-EME.
Houssaye J. (1992) *Les valeurs à l'école*. Paris : PUF.
Houssaye J. (1993) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF. (Direction)
Legrand L. (1981) *L'école unique : à quelles conditions ?* Paris : Scarabée.
Legrand L. (1986) *La différenciation pédagogique*. Paris : Scarabée.
Legrand L. (1995) *Les différenciations de la pédagogie*. Paris : PUF.
Lelièvre C. (1990) *Histoire des institutions scolaires. 1789 - 1989*. Paris : Nathan.
Meirieu P. (1987) *Apprendre... oui, mais comment*. Paris : ESF.
Meirieu P. *et alii* (1985) *Différencier la pédagogie. Pourquoi ? Comment ?* Lyon : CRDP.
Nique C. (1990) *Comment l'école devint une affaire d'Etat*. Paris : Nathan.
Peretti A. de (1987) *Pour une école plurielle*. Paris : Larousse.
Wittmann H. (1994) *Théories et pratique de la pédagogie de soutien*. Thèse : Université de Rouen.
Wittmann H. (1995) "La pédagogie de soutien vingt ans après". *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle.* Caen : CERSE. *1*. 67-85.